

La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes

María Teresa Velásquez*, Martha Amparo Novoa Forero**
& Martha Ruth Mavorga González***

resumen

El presente artículo se elabora a partir del trabajo de asesoría realizada al Ministerio de Educación Nacional en 2005, cuyo producto final fue la "Guía de Evaluación de Periodo de Prueba de Docentes y Directivos Docentes" quienes se vincularon en la primera convocatoria nacional 2004-2005. El artículo inicia estableciendo algunos referentes para contextualizar el ámbito educativo actual en nuestro país. La institución escolar se constituye en el punto de partida de la evaluación docente, en tres escenarios que le confieren su identidad: el trabajo pedagógico en aula, las formas de organización interna y las relaciones con su comunidad y entornos físico y social. En cada uno de estos escenarios se analizan las actuaciones del docente expresadas en *acciones intencionales* que se manifiestan en competencias, las cuales constituyen el contenido de la evaluación del docente en todos los niveles desde el pre-escolar hasta la finalización de la educación media. Finalmente este artículo expone los parámetros de evaluación del docente en periodo de prueba con base en competencias en los tres escenarios de la institución escolar.

Palabras clave: contexto, escenarios, organización escolar, evaluación, acciones intencionales, competencias profesionales.

abstract

Scholastic organisation: a point of departure for evaluating teachers

This article has emerged from consultancy work done for the Colombian Ministry of Education in 2005, leading to "A guide for evaluating teachers' probation period" (aimed at those applying for posts in 2004-2005). The article establishes some references for contextualising Colombia's current educational setting. The school constitutes the point of departure for teacher-evaluation within three distinct scenarios: pedagogical work in the classroom, the types of internal organisation and relationships with the immediate community and physical and social settings. A particular teacher's performance in each of these scenarios was analysed, expressed as intentional action manifest in competence, constituting the content of the teacher evaluation at all levels from pre-school to finalising middle-school education. The article sets out the competence-based parameters used for evaluating teachers in all three school scenarios during the probation period.

Key words: context, scenario, school, evaluation, intentional action and professional competence within a teacher-evaluation setting.

résumé

L'organisation scolaire : point de départ du contrôle des connaissances des enseignants.

Cet article est élaboré à partir du travail d'audit réalisé auprès du Ministère de l'Éducation Nationale en 2005 dont le compte rendu final s'intitule « Le Guide du Contrôle des Connaissances pendant la Période d'Essai des Enseignants » qui ont été reçus pendant la première convocation nationale de 2004-2005. L'article commence en établissant quelques références afin de mettre en contexte le milieu éducatif actuel dans notre pays. L'institution scolaire est prise comme point de départ du contrôle des enseignants, sous trois aspects qui lui confèrent son identité : le travail pédagogique en classe, les formes d'organisation interne et les relations avec leur communauté et l'environnement physique et social. Les pratiques des enseignants exprimées en *actions intentionnelles* qui se manifestent en compétences sont analysées sur ces trois aspects, qui constituent le contenu du contrôle de l'enseignant à tous les niveaux, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'éducation secondaire. Pour finir, cet article expose les paramètres de contrôle de l'enseignant en période d'essai sur la base de ses compétences dans les trois aspects de l'institution scolaire.

Mots clés : contexte, aspects, organisation scolaire, contrôle des connaissances, actions intentionnelles et compétences professionnelles dans le cadre du contrôle des connaissances des enseignants.

resumo

A organização escolar: ponto de partida da avaliação de docentes.

O presente artigo foi elaborado a partir do trabalho de assessoria realizada ao Ministério de Educação Nacional em 2005 cujo produto final foi a "Guia de Avaliação do Período de Prova para Docentes", vinculados à primeira convocatória nacional 2004-2005. O artigo começa estabelecendo algumas referências para contextualizar o âmbito educativo atual no nosso país. A instituição escolar constitui o ponto de partida da avaliação docente, em três cenários, os quais lhe conferem sua identidade: o trabalho pedagógico em aula, as formas de organização interna e as relações com sua comunidade e adjacências física e social. Em cada um destes cenários são analisadas as atuações do docente expressadas em ações intencionais manifestas em competências, as quais constituem o conteúdo da avaliação do docente em todos os níveis desde o pré-escolar até a finalização da educação média. Finalmente este artigo expõe os parâmetros de avaliação do docente no período de prova com base em competências nos três cenários da instituição escolar.

Palavras Chave: contexto, cenários, organização escolar, avaliação, ações intencionais e competências profissionais no âmbito da avaliação de docentes

Clasificación JEL: I21.

Recibido: 03/03/2006. Aprobado: 17/08/2006.

* María Teresa Velásquez, docente de la Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas e investigadora en Recurso Humano del Centro de Investigaciones para el Desarrollo-CID. Correo electrónico: mtvelasquezv@unal.edu.co

** Martha Amparo Novoa Forero, experta en educación básica y media, asesora en proyectos educativos del Centro de Investigaciones para el Desarrollo-CID. Correo electrónico: mnovafor@yahoo.com

*** Martha Ruth Mayorga González, docente de una institución escolar distrital, asesora en proyectos educativos del Centro de Investigaciones para el Desarrollo CID. Correo electrónico: marumayor@yahoo.com



Velásquez, M.T., Novoa, M.A. & Mayorga, M.R. (2006). *La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes. Innovar* 16(28), 93-110.

Introducción*

A partir de la asesoría brindada por el CID-Universidad Nacional al Ministerio de Educación Nacional, en la elaboración del documento “Guía de Evaluación de Periodo de Prueba de Docentes y Directivos Docentes”, seleccionados en la primera convocatoria nacional abierta en diciembre de 2004, el equipo asesor del CID¹ abordó el tema de evaluación desde una concepción de la institución escolar como organización social, en la cual se buscó establecer, a partir de escenarios y actuaciones de los miembros de la comunidad escolar, las características y funciones propias del colegio y su relación con los procesos de formación que interna y externamente se llevan a cabo.

Esta experiencia permitió reflexionar sobre los fines y objetivos de la educación colombiana, el contexto de los procesos educativos, la evolución del concepto de calidad, y la pertinencia de una propuesta acorde con el estado real de la educación y las condiciones socioculturales en nuestro país.

Es necesario precisar en primer lugar, que a partir de la Constitución Política de Colombia, la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) establece los fines de la educación (Artículo 5), entre los cuales consagra:

... el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. [...] La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. [...] El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. [...] El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. [...] La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Pero además, identifica las entidades o estamentos responsables del proceso formativo, los cuales son: la familia, la sociedad y el Estado.

Vista así, la institución escolar es una organización a la que se le ha delegado una parte del proceso formativo y define su función en el contexto social, por lo cual busca satisfacer las expectativas que la familia, la sociedad y el Estado han puesto en ella, y que han sido establecidas de manera global en los objetivos generales, que deben ser cumplidos por todos los niveles académicos de la institución escolar en condiciones de alta calidad. Este marco legal brinda los parámetros y las herramientas necesarios para el análisis de la educación, y en particular, lo relacionado con la educación en Colombia.

Algunos referentes para contextualizar el proceso educativo

Hablar de educación es hacer referencia al complejo proceso que vive el ser humano al insertarse en la sociedad –no de una manera pasiva sino como sujeto activo– y ser capaz de adaptarse a ella, con el fin de transformarla, si así lo requiere la realidad. En la medida en que el ser humano evoluciona, va incorporando las características de la cultura y la sociedad en que se encuentra inmerso. Como lo plantea Mariluz Restrepo y autores como Bruner y Bernstein, quienes “abordan el desarrollo humano como un proceso de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad. Aquí la educación se convierte más en un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de los sentidos posibles del hombre y sus realidades” (Restrepo, 1993, p. 11), este proceso se realiza permanentemente en la vida del individuo. Por ello, la institución escolar como institución de la sociedad, puede ser considerada como uno de sus subsistemas, que se caracteriza por ser altamente complejo ya que su objeto es la transformación de seres humanos.

La complejidad del sistema educativo está enmarcada en diferentes escenarios: el local, el nacional y el global, constituyendo cada uno referentes obligados para el abordaje de los contextos que definen tanto la polí-

* Agradecemos a Rubén H. Maldonado A. por sus correcciones, aportes y observaciones sobre este artículo. Rubén Maldonado es el coordinador del Proyecto de Asesoría sobre evaluación de docentes y directivos docentes por parte del Centro de Investigaciones para el Desarrollo–CID al Ministerio de Educación Nacional–MEN. Su correo electrónico es: rhmaldonadoa@unal.edu.co

¹ El equipo asesor del CID estuvo constituido por María Teresa Velásquez, Martha Novoa, Martha Ruth Mayorga, Iván Darío Cruz y Rubén Maldonado A.

tica educativa como la misma vida interna de las instituciones educativas.

Como ejemplo de las características propias de este convulsionado sistema, se deben tener presentes algunas particularidades del *contexto social y económico* del país, las cuales denotan de alguna manera las condiciones en que ha de desempeñarse la educación oficial, y que están inmersas en lo que denominamos comunidad, elemento aglutinante y representativo de la unidad básica de la sociedad que es la familia. Una de esas particularidades es el crecimiento demográfico desmedido y la pobreza que en nuestro país es de niveles alarmantes, tanto que ahora los indicadores de pobreza incluyen hasta la categoría de “pobreza extrema”, que se traduce en no poder adquirir lo mínimo de alimentos requeridos por el organismo², con la consecuencia particular, en el caso de los estudiantes (niños y jóvenes), de no poder estar dispuestos de manera adecuada en el aula a atender y asimilar el conocimiento, ya que además del cansancio físico por la falta de una adecuada alimentación, se da un cansancio mental. Esta situación de pobreza origina un marginamiento de la población infantil al acceso y permanencia en la escuela³. El nivel de pobreza actual podría estar definiendo las posibilidades del país para alcanzar el desarrollo económico, político y social que se busca, y para construir una sociedad que tenga futuro, dado que los niños y jóvenes son los que lo determinarán.

Otra particularidad es el aumento de la violencia intrafamiliar, social y política por la que atraviesa el país, ya que el conflicto armado crónico en muchas zonas provoca mayor deserción escolar y vinculación por parte de los niños a los grupos armados ilegales⁴.

Respecto del contexto económico y social internacional que puede dar las directrices a nuestro país,



la Unesco, en su resumen sobre el informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005 referente al panorama de América Latina y del Caribe (2004), muestra que es un desafío de todos los países priorizar dos aspectos relacionados con la educación: ampliar el acceso de los niños a la educación y a la vez mejorar la calidad de la educación realizando una inversión de por lo menos el 6% del PNB. Dicho informe también muestra que la inversión en algunos países de América Latina y del Caribe ha aumentado pero todavía no es suficiente⁵.

Un segundo referente es el contexto *globalizador* –de la información y de la economía–. La nueva realidad, determinada por el cambio vertiginoso del conocimiento a nivel global, en donde prima la inteligencia, la competitividad y las demandas internacionales en relación con la calidad de los servicios, genera en las sociedades y los países de todo tipo dificultades en los procesos de adaptación, no sólo en el marco científico o del conocimiento sino en lo referente a los paradigmas éticos y morales, dado que las culturas, los pueblos y las naciones deben incorporarse, con sus costumbres, leyes y tradiciones, de manera inmediata a una sociedad en permanente construcción.

² En un reporte de 2004 del DANE sobre la Encuesta Continua de Hogares, el 52,4% se ubicó por debajo de la línea de pobreza, hablando en este caso de “pobreza extrema” como otro indicador de la grave situación de la realidad social de nuestro país.

³ Luis Jorge Garay (2005) en su libro *Cinco propuestas para construir una Colombia más incluyente*, muestra que la cobertura actual en Colombia en básica primaria es del 89% y en secundaria del 57%, lo cual indica que un 11% de los niños está fuera del sistema educativo y un 43% de los adolescentes y jóvenes no termina la educación media en nuestro país. Al respecto el Banco Mundial en Colombia (*El Tiempo*, 2003) informa que la deserción escolar infantil es del 30% en zonas rurales y del 18% en zonas urbanas.

⁴ Un estudio realizado en tres municipios de Cundinamarca (realizado por Pérez, Fernández-Piñeres, Rodado-Fuentes, 2005) con población escolar de 5 a 14 años de edad, encontró que la proximidad geográfica a zonas de conflicto armado incrementa la probabilidad de alteración emocional y de riesgo de TEPT (Trastorno de Estrés Post-Traumático) en niños escolares. Se registra por ejemplo que en La Palma, municipio con exposición bélica crónica, la muestra de niños evaluados (167) presenta frecuencias altas de maltrato físico (33,5%), trastornos de aprendizaje (18,6%), trastornos depresivos (22,8%) y trastornos psicosomáticos (28,7%). Adicionalmente, el promedio de edad de niños escolares de La Palma fue significativamente menor que en los otros municipios evaluados (Arbeláez y Sopo), lo que puede deberse a su proximidad con una zona de conflicto armado.

⁵ Según este informe de la Unesco (ver pp. 5 y 6) en países como Barbados, Belice, Bolivia, Cuba, Jamaica, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía se destina más del 6% del PNB, mientras en los otros países de la región la inversión en la educación es menor al 6%. También se muestra que América Latina y el Caribe reciben un 10% del total de la ayuda bilateral a la educación, que es menor que en otras regiones como los Estados Árabes, que reciben un 18%, Asia Oriental y el Pacífico, que reciben un 27%, y el África Subsahariana, con un 30% de la ayuda.

El conocimiento se aprecia hoy como una herramienta para el desarrollo, por lo cual la educación y la investigación se ven como los vehículos para alcanzar el conocimiento. Al respecto, Drucker (1992) plantea que “en esta sociedad, el conocimiento es el recurso primario para el individuo y para el conjunto de la economía. Los factores de producción tradicional, tierra, trabajo y capital no desaparecen, pero se hacen secundarios. Ellos pueden ser obtenidos y obtenidos fácilmente, porque están provistos de un conocimiento especializado” (p. 1)⁶.

A su vez, la tecnología es fundamental para la globalización, por lo cual la formación y el conocimiento son necesarios para desarrollarla; esto ha llevado a que las políticas de los países busquen hacer énfasis en la educación. De esta manera, y gracias a la tecnología y los avances en la comunicación, se ha creado un dinamismo constante con base en el conocimiento y la información que han impulsado la esfera económica y la social.

Como podemos inferir, el sistema educativo –como subsistema–, debe abordar simultáneamente dos grandes retos: el de la *construcción del conocimiento* y el de la *reconstrucción del tejido social*, que en el caso de Colombia, es un imperativo. La escuela debe adaptarse a los cambios del conocimiento y caminar paralelamente a ellos, pero debe hacerlo a partir de la recuperación y restitución de valores, normas y acuerdos –ya sean culturales, científicos, sociales o políticos–, que favorezcan el avance y desarrollo de las naciones, y que contribuyan al progreso social y económico, tanto individual como colectivo.

Para ello, un sistema educativo con calidad en Colombia debe contener políticas y programas, aspectos y orientaciones que respondan a su realidad social, local y nacional, de manera que hombres y mujeres puedan efectivamente realizarse y proyectarse en la comunidad en la búsqueda de la revalorización del conocimiento y del saber como instrumentos de progreso económico y social, que desde el sistema educativo alcanza a las familias y origina, como efecto inducido, un aumento de expectativas con respecto al funcionamiento de las instituciones, entornos que sirven para sus hijos como nidos fundamentales de aprendizaje.

Más aún hoy, cuando la crisis de valores y las rasgaduras del tejido social le otorgan a la institución edu-

cativa buena parte de la responsabilidad de la socialización de los individuos, tarea que en otros tiempos era asumida, en mayor medida, por otras instituciones sociales como la iglesia, por ejemplo; es por ello que colegios y escuelas deben integrar en sus planes, programas y estrategias todos aquellos aspectos vinculados y vinculantes a la comunidad en donde se garantice la integración social, el desarrollo personal, la autonomía, y la preservación del ambiente y el patrimonio ético y cultural.

Un tercer referente de contextualización del sistema educativo que identifica a las nuevas sociedades es el *mayor protagonismo de los individuos y la consolidación en el ejercicio de sus derechos ciudadanos*. Se evidencia un mayor nivel de exigencia por parte de los usuarios de los bienes y servicios que prestan las entidades, tanto privadas como públicas. Como señala Arbós (2003), la eficacia, la equidad y la calidad que se reclaman a los servicios públicos por parte de los usuarios han llevado a las administraciones educativas de la mayor parte del planeta –incluidas las latinoamericanas– a políticas de regulación y control (*accountability*) a través de la evaluación en una de sus funciones –ni la única ni la más importante–, la de controlar.

La educación debe responder a esta nueva situación, dado que desde la escuela es necesario comprender las reclamaciones de los ciudadanos para ejercer sus derechos legítimos, ya sea ante la administración pública o privada, para la cual cada vez son más evidentes las críticas. En consecuencia, las instituciones escolares oficiales se ven confrontadas permanentemente a una nueva realidad con ciudadanos más maduros, usuarios más preparados y personas menos condescendientes ante las deficiencias en el funcionamiento del aparato educativo oficial y privado.

En este análisis somero sobre los referentes socioculturales del contexto educativo es conveniente no pasar por alto un aspecto que afecta de lleno el papel del docente como profesional. Como lo menciona López Rupérez (2000), existe hoy una deseada *singularidad* del individuo, es decir, de los roles individuales dentro de los contextos y, en el presente caso, dentro del complejo mundo de la institución escolar. Es en la interacción con los otros (los demás miembros de la comunidad escolar y de la comunidad en la que está inmersa la escuela) donde el docente interpreta cómo los otros lo identifican, lo valoran y lo distinguen, y es necesaria-

⁶ La paginación corresponde a la traducción que realizó Gretchen González en la versión de Internet de la revista *Gestión y Estrategia* No. 5 de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, del artículo La nueva sociedad de organizaciones, de Peter F. Drucker, publicado en *Harvard Business Review*, septiembre-octubre de 1992.

mente en dicho espacio donde reafirma su singularidad profesional. Este autor plantea igualmente que

... frente a la tendencia actual a la despersonalización y a la tecnologización de las relaciones o la deshumanización de la vida urbana, el individuo de la modernidad, celoso de su independencia y de su autonomía, está presto, sin embargo, a abrazar una forma de holismo moderado, parcial o fragmentario, en el cual el todo y la parte parecen firmar un contrato tácito de refuerzo mutuo, de beneficio recíproco. [...] Por tales motivos, la incorporación activa del docente a un proyecto compartido constituye, en el contexto actual, una nueva exigencia ética de la profesión docente. La profesionalidad de los docentes requiere, en las actuales circunstancias, asumir activamente las ideas de colegialidad y trabajo en equipo (p. 3).

En síntesis, desde la década de los años noventa se observan y se habla de reformas educativas “hacia adentro”, ya que se centran en la importancia de la gestión de las instituciones educativas por parte de sus directivos, de los contenidos que se enseñan y de la evaluación del sistema educativo, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la gestión logrando cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de este tipo de reformas educativas, en este momento se están realizando reformas con el objetivo de llevar a cabo una descentralización de la educación que le dé más autonomía a las instituciones educativas, dejando en sus manos algunas de las decisiones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Guzmán, 2005).

Todos los anteriores elementos determinan las particularidades en el sistema escolar oficial colombiano y la pertinencia de un modelo educativo que responda y asuma la tarea que la compleja sociedad le ha encomendado; sin embargo, esta tarea de enorme trascendencia se lleva a cabo desde múltiples visiones, que nos lo indican la diversidad de los modelos pedagógicos y las diversas características como se desarrolla el proceso educativo y que, en últimas, podríamos sintetizar en el concepto de calidad de la educación.

Calidad en la educación

El concepto de calidad en su desarrollo histórico permite identificar varios momentos. En el primero, la calidad se vinculó directamente al resultado de la producción industrial (calidad del producto), en el que el producto fabricado debería cumplir de alguna manera con ciertas características o especificaciones esperadas por los clientes. En un segundo momento, la calidad se generaliza a los diferentes procesos que se desarrollan en las organizaciones, y ya no sólo se analiza el producto final, sino los procesos y procedimientos a través de los cuales se garantice la calidad de dicho producto. Así mismo, se asume la organización como una estructura jerarquizada, orientada por la consecución de metas comunes⁷. Posteriormente el concepto de calidad se amplía con la incorporación del servicio al cliente, donde éste es concebido como parte del sistema con intereses legítimos, que abarca tanto a usuarios como a consumidores, propietarios de la empresa, personal, proveedores y a la sociedad en general.

En esta nueva visión de calidad procedente de la industria se va impulsando la aplicación generalizada a otras esferas de la actividad humana. Se inserta entonces este concepto al sistema educativo y, por ende, a las instituciones escolares, lo cual genera dificultades de diversa índole, desde la concepción filosófica de la educación hasta sus alcances prácticos, ya que al trasladar el concepto de calidad de la industria a la educación no se ha tenido rigurosamente en cuenta la naturaleza de esta última.

Esa noción sesgada hacia el “cliente”, asociada a los procesos de calidad en el sector de servicios, ha venido cambiando en los últimos años el acento hacia la atención de las necesidades humanas de los beneficiarios de un bien o de los usuarios de un servicio con criterios de calidad. En definitiva, se ha humanizado y se ha ampliado su campo para incluir a todas aquellas personas, grupos o instituciones que se benefician directamente, o que resultan afectados por las actividades de una organización educativa. Cabe aquí citar

⁷ En la conceptualización moderna de calidad, siguiendo lo expuesto por Vidal Araya en su artículo Evaluación organizacional de la excelencia docente (2004), es posible distinguir aquellos elementos que de una u otra manera están presentes:

- El producto fabricado o el servicio prestado cumple con ciertas propiedades, características o especificaciones que lo distinguen. No todas estas características son observadas y apreciadas de la misma forma por los clientes.
- Se procura que el producto o servicio se adapte o responda a las necesidades de los clientes y satisfaga sus expectativas. Para las empresas de fabricación o servicios pasa a cobrar importancia la opinión de los clientes sobre el producto o servicio prestado.
- Las necesidades o expectativas son amplias y diversas, porque están referidas a los clientes en su amplio concepto, es decir, los usuarios o consumidores, los propietarios de la empresa, el personal, los proveedores y la sociedad en general.
- La calidad de cualquier producto o servicio se puede evidenciar a través de la observación de varios atributos, en los cuales se pueden dar distintas valoraciones según la opinión de los clientes.

a González (2000): "... la mejora de las relaciones externas de una organización educativa constituye una exigencia ética, pues su credibilidad y legitimidad social no es algo que esté asegurado para siempre, sino que requiere una renovación permanente que permita garantizar un elevado grado de satisfacción del entorno social en el que se desarrolla su actividad" (p. 63).

Por su parte, el concepto de calidad educativa evolucionó históricamente dentro de un contexto particular.

Si se analiza con detalle el camino que ha tomado la evolución de la idea de calidad educativa, cada época en los últimos 20 años, pareciera agotar el problema en las discusiones centrales de la educación para ese tiempo. Así, en los años sesenta se le hacía ver en relación con la inversión educación y la ampliación cuantitativa de la cobertura. En la década del setenta se trabajó en torno a igualdad y equidad, y en la década del noventa, en una excelencia que haga real la meritocracia que el sistema educativo pretende organizar (Mejía, 2000, p. 2).

Hasta ahora los conceptos sobre calidad educativa han sido diversos. Observamos que de una parte se ha buscado el mejoramiento de los contenidos y se han actualizado los métodos pedagógicos, para obtener resultados de aprendizaje de mejor calidad. También se ha visto que el aumento en el número de escuelas no era factor suficiente para alcanzar la modernización y la industrialización de los países en desarrollo, lo cual ha hecho evidente que los cambios cuantitativos no influyen necesariamente en el nivel de bienestar del sistema educativo.

Otros nuevos factores se han incluido como indicadores de la calidad de la educación: número y calificación de los docentes, tasas de deserción escolar, número de libros o computadores por estudiantes, etc., factores que no pueden ser en sí mismos indicadores de calidad. Educación de calidad es diferente a condiciones de calidad. Más recientemente se ha hecho énfasis en los resultados de los estudiantes, dando comienzo a una estimación de la calidad de la educación con base en la medición de variables y en el rendimiento de los protagonistas del proceso.

La educación, en vez de contribuir con nuevos sentidos y significaciones, apropió de la industria el concepto de calidad como control, rendimiento y eficiencia para la productividad. De esta manera y por un largo tiempo la calidad de la educación quedó reducida a la simple medición y control de resultados. Se consideró una educación de calidad aquella que garantizaba que los estudiantes superaran los diferentes niveles escolares evaluados, y en estas circunstancias el éxito del sistema escolar dependía, en últimas, de las calificaciones.

El desafío, como lo indica la Unesco en su informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005, Educación para todos. El imperativo de la calidad (2004), debe estar en que no sólo se debe lograr una *educación para todos* sino que dicha educación debe ser una educación de calidad. Este informe muestra que

en muchas regiones del mundo se sigue dando una diferencia considerable entre el número de alumnos que terminan sus estudios de primaria y la porción de ellos que han logrado llegar a dominar un mínimo de competencias cognitivas. Las políticas encaminadas a acercarse a una tasa neta de escolarización del 100% deben velar a la vez porque las condiciones y posibilidades de aprendizaje sean decorosas (Unesco, 2004, p. 2).

Este cambio en la visión sobre la educación y la formación, liderado en los países desarrollados, en procura de reforzar su condición de elemento de carácter estratégico en el contexto global de la sociedad, ha afectado no sólo el conocimiento específico, sino el del dominio de los conocimientos básicos, las formas de pensamiento, las competencias cognitivas de carácter general, que constituyen en el momento presente ingredientes indiscutibles de un capital humano de calidad y la mejor garantía a exigencias de cualificación y a entornos laborales y profesionales francamente dinámicos. Tal como se mencionó anteriormente, esta revalorización del conocimiento y de los saberes, como instrumentos de progreso personal, económico y social, abarca también a las familias de los educandos y obviamente debe ser un objetivo de la institución escolar.

Significado de la "calidad total" en el contexto educativo

Observamos que las numerosas definiciones que se han aportado sobre calidad de la educación dependen de las diferentes perspectivas epistemológicas, sociopolíticas, ideológicas, etc., de las cuales parten, lo cual nos está indicando que éste es un concepto complejo, polisémico, en el que se encuentran diferentes concepciones alrededor de la educación, de las expectativas que tiene la sociedad, del quehacer pedagógico, de las formas de evaluación y de la relación con el mundo laboral y la cotidianidad misma.

El concepto de calidad educativa es visto desde varios puntos de vista como: calidad total, calidad integral, excelencia, eficiencia y eficacia. Aunque el tratamiento del concepto pueda ser diferente dependiendo de la postura, todas estas acepciones tienen algo en común: el objetivo de lograr una educación de calidad; pero, aunque se puedan expresar algunas ideas y planteamientos generales de lo que puede entenderse por cali-

dad de la educación, el análisis de este concepto debe realizarse siempre a la luz del contexto específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que actúan y se comunican los actores de este proceso que son los miembros de la institución educativa (Arrupe, 2003).

En los últimos años se introduce en el sistema educativo el concepto de calidad total. En esta concepción, el eje se pone en el destinatario del quehacer educativo que es el estudiante, el cual se beneficia si está inmerso en un ambiente donde la gestión educativa mejora continuamente. Esto implica constancia y participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Seibold (2000), sin embargo, advierte que por más aportes que pueda suministrar esta metodología, “no puede contener de ningún modo los principios últimos que inspiren un modelo personalizado de gestión educativa”, dado que falta el impulso de los “fines”, que más allá de los “objetivos” inmediatos, anima con sus valores trascendentes el ideario del proyecto educativo de una institución escolar⁸.

De esta manera, con el concepto de calidad total en la educación, se busca explicar qué es y cómo lograr un sistema educativo de calidad, desde la perspectiva de las instituciones educativas y los actores y miembros de las mismas. Así, una concepción detallada de calidad educativa fija dos propósitos básicos: ser una herramienta que responda a la necesidad de ayudar y orientar a aquellos que tienen que tomar las decisiones sobre la educación (a nivel macro del sistema educativo y a nivel micro en las instituciones educativas) para mejorar su calidad y, por otro lado, para llevar a cabo evaluaciones que permitan reorientar los procesos educacionales para mejorar (Aguerrondo, 2006).

La calidad de la educación es un valor inherente a la realidad educativa. Como señala Verónica Edwards (1991) en su libro *El concepto de calidad de la educación*, el concepto de calidad pertenece al orden del ser en tanto poder ser, es decir, se encuentra implícita una dimensión de futuro, de utopía o de deber ser. En este concepto subyacen definiciones de sujeto, sociedad, vida y educación; en consecuencia, cualquier definición de calidad de la educación implica posiciona-

miento político, social y cultural frente al educativo. A su entender, la calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa, es un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad. Los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En síntesis, con cada concepción curricular subyace un concepto de calidad particular.

Las instituciones escolares buscan obtener resultados que reflejen la calidad de los procesos educativos que desarrollan. Esa valoración de buenos resultados educativos, que se puede llamar *eficacia*, se expresa en los aspectos académicos y pedagógicos propios del quehacer educativo, extendiéndose a la formación de los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía y la apropiación de esos valores éticos para la convivencia, que en el momento presente, la familia y la sociedad esperan que la institución escolar desarrolle y consolide.

La noción de *eficacia* escolar debería estar ligada al concepto de *equidad*, que no es sólo igualdad de oportunidades en educación para todos los miembros de la sociedad, sino la posibilidad de que se desarrolle de acuerdo con las características de la población a la cual se atiende; si la organización escolar es eficaz, lo que nos está indicando es que su proceso de formación contribuye a compensar las diferencias y limitaciones que traen los estudiantes, las cuales obedecen a aspectos socioeconómicos o socioculturales.

En este orden de ideas, en sociedades como la colombiana, el concepto de calidad total generalmente se restringe a la administración del sistema, y su gestión no propicia la calidad con equidad. Es conveniente por ello renunciar a conjugar los dos elementos del binomio excelencia-calidad, para algunos contrapuestos, que conduce a la defensa renovada de una educación de calidad para todos y cada uno de los ciudadanos, cualesquiera que sean las características de su medio familiar y social. Siguiendo a Mejía (2000) se puede decir que una escuela de calidad debe ser la

⁸ Este concepto puede ser ampliado o complementado con el que asume Climent (2002), expuesto en su artículo Desde la esfera de los valores, el cual recoge los múltiples aspectos y variables que una educación con calidad requiere, dado que ésta debe mostrar capacidad para: ser accesible a todos los ciudadanos, es decir, garantizar equidad; facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de los alumnos para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal; promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión sobre el quehacer docente y el trabajo compartido del profesorado); promover la participación activa del alumno, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas; lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad; estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales en la organización escolar.

que promueve el progreso en sus estudiantes en una amplia gama de logros de diversa índole, tanto en el campo intelectual, moral y emocional, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo, aspectos en los cuales las escuelas deben apoyarse.

Debe reconocerse que a pesar de las limitaciones que se puedan presentar para medir las anteriores características de la calidad de la educación, es posible encontrar instituciones escolares que se identifican como de alta calidad, no solamente por los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de Estado (Icfes), sino por el franco reconocimiento que hace la mayoría de los miembros de su comunidad educativa y ciertos grupos de la sociedad en la que se encuentra la institución, de otras características más cualitativas, que están definidas en los principios y valores que sustentan el Proyecto Educativo Institucional, PEI, el cual favorece un óptimo clima escolar que permite el desarrollo integral de todos los miembros de su comunidad. En concordancia para definir criterios de excelencia, según Vidal Araya (2004), habría que considerar tres fuentes: los lineamientos del sistema educativo sobre calidad o excelencia, la experiencia y cultura de la organización escolar y la visión de futuro del centro educativo. Este mismo autor señala que cada centro educativo podrá definir sus propios criterios de excelencia en congruencia con su particular PEI; además, en relación con la excelencia docente, afirma que el grado superior de calidad en el desempeño docente debe estar conforme a los criterios que un centro educacional determine desde su seno en congruencia con su proyecto educativo.

En la búsqueda de criterios para evaluar la calidad de la educación pública es necesario partir de una concepción de lo que es la institución escolar, sus actores, sus relaciones con la comunidad donde está inserta, las facilidades que brinda su estructura física y recursos materiales para el desarrollo de su PEI y, de otra parte, lo que la sociedad, el Estado y su localidad esperan de ella; aspectos que permitan construir e introducir nuevos instrumentos de evaluación y autoevaluación, que aunque no agoten en su totalidad los elementos que influyen en la calidad educativa, sí brinden una aproximación que apoye a la institución escolar en sus objetivos misionales y a la organización escolar en la determinación de sus fortalezas y debilidades, para consolidarlas o superarlas y así lograr un proceso de alta calidad. Por tal razón, la función y actividad es-

colar no pueden continuar tocando tangencialmente la realidad en donde se desempeñan; deben contar inevitablemente con la familia y la comunidad, para proyectarse mutua, continua y permanentemente, en procura de la calidad. Tan compleja relación debe ser mediada y realizada sólo desde la organización escolar, y debe comprometer a todos sus integrantes.

La organización escolar en las instituciones educativas oficiales

La sociedad actual es la sociedad de las organizaciones. La institución educativa es una de ellas, una organización social con un PEI propio, con un espacio físico y social claramente definido, con identidad y vida propia, que se desarrolla en un periodo histórico determinado y dentro de una comunidad específica. Es una organización que trabaja con personas, entre personas y para personas. Dicha organización se desarrolla en escenarios particulares a partir de los cuales los miembros de la comunidad cumplen sus roles y competencias profesionales.

La función esencial que cumple la escuela como organización educativa es la formación integral y la búsqueda de su proyección en el contexto social comunitario, la cual se encuentra expresada en el PEI y constituye el eje de la institución escolar⁹.

Las políticas nacionales que tienen como objetivo garantizar a todos los ciudadanos el ingreso, su permanencia y formación integral en el sistema educativo, fijan lineamientos y orientan a las instituciones escolares para que, a partir de las características específicas de las regiones y municipios en que se encuentra la institución, elaboren un Proyecto Educativo Institucional que satisfaga los intereses de los individuos y de la sociedad.

Las instituciones educativas deben responder a estas políticas que buscan la centralización del proceso pedagógico y la estandarización de resultados, lo que a veces dificulta el desarrollo del propio PEI construido con todos los miembros de la comunidad escolar y de la comunidad en la cual está inmersa, y que es el que permite mostrar su identidad. Conjuguar y articular los lineamientos normativos, tanto nacionales como regionales, con los aspectos y expectativas internas de su propio PEI, es una de las tareas básicas de la organización escolar.

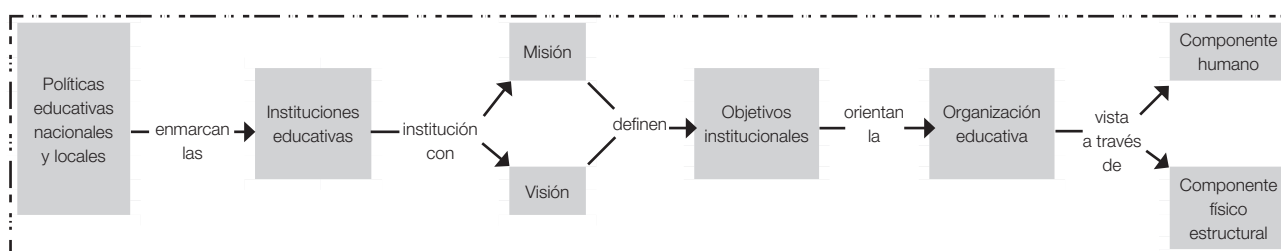
⁹ En Colombia, el PEI debe estar acorde con las políticas nacionales y locales (Constitución Política, Ley 115 de 1994, decretos reglamentarios y lineamientos generales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional o las entidades territoriales).

La formación educativa está orientada por la *visión* que tiene cada institución sobre lo que debe ser la educación en sociedades como la nuestra, el papel que desempeña la educación en la construcción de ésta, es decir, la relación entre sociedad y escuela. Para abordar esta visión se plantea la *misión*, la cual define momentos y acciones por realizar por parte de la institución escolar en el cumplimiento de los *objetivos institucionales*, que indican el grado de consecución o nivel de desempeño de la misión escolar. En el PEI se plasman las expectativas y necesidades que la comunidad y los miembros de la institución educativa poseen sobre el proceso de formación que debe desarrollar la escuela.

A continuación se ilustra la concreción de la organización educativa a partir de las políticas educativas nacionales, regionales y locales:



FIGURA 1. Organización educativa a partir de las políticas educativas nacionales, locales y regionales.



Las instituciones escolares de calidad son aquellas capaces de aprender de su propio proceso de desarrollo, capaces de reorientar sus acciones, de tomar en consideración las expectativas cambiantes de la familia, la comunidad y la sociedad, y de desarrollar y consolidar acciones hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que le son propios. Este “aprendizaje organizacional” no sólo presupone procedimientos ordenados y sistemáticos para evaluar y modificar el desarrollo del PEI, sino que es indispensable el compromiso ético por parte de los miembros de la comunidad escolar, es decir, que demuestren la voluntad de aprender y mejorar.

La institución educativa es y será un lugar para aprender, conocer y vivir. Es esencialmente una organización social con tiempo, espacio, comunidad e historia propias, y como tal, en su complejidad existen múltiples dimensiones y aspectos que la conforman y le imprimen su institucionalidad. Dentro de estos elementos se resaltan dos: el aspecto físico-estructural y el humano.

La *infraestructura física* corresponde a espacios arquitectónicos, recursos naturales y tecnológicos y a los servicios que presta la escuela a su propia comunidad, en

espacios que alcanzan significados propios –el aula de clase, la rectoría, la secretaría, el laboratorio, la sala de informática, la biblioteca, el salón de profesores, la cancha de fútbol, el patio de recreo, etc.–, espacios para que los sujetos actuantes del proceso educativo desempeñen responsabilidades y roles en éstos.

El segundo elemento son los *sujetos actuantes* del proceso educativo –estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia, personal administrativo y egresados de la institución escolar– que interactúan cotidianamente en un espacio social, un tiempo determinado y en una comunidad específica, quienes se hacen visibles a través de las acciones encaminadas a cumplir con los objetivos misionales y el PEI. Estas acciones se desarrollan todas dentro de un ámbito concreto y particular: la institución educativa.

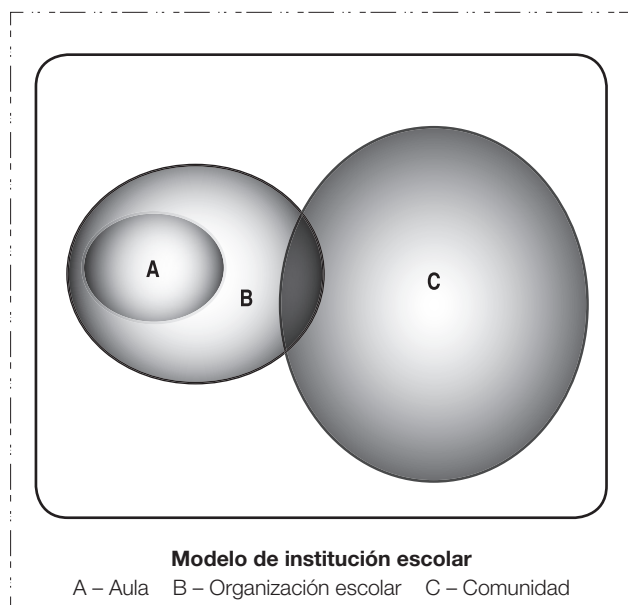
Escenarios de la institución educativa

De acuerdo con lo planteado, la comunidad educativa en el contexto de la institución escolar actúa en tres *escenarios* diferentes claramente definidos: el aula de clase, la organización escolar misma y la comunidad en la cual se proyecta.

Estos escenarios demandan actuaciones particulares y específicas, es decir, se trata de escenarios interactivos, integrados a la dinámica interna de la organización.

El siguiente esquema ilustra la relación entre los tres escenarios y los roles que desempeñan los miembros de la comunidad escolar:

FIGURA 2. Escenarios y roles en la comunidad escolar.



Explicación de la figura:

- La institución educativa como *organización* está representada en B con sus componentes físico-estructural y humano. En ella actúan todos los miembros de la comunidad educativa.
- El *aula* (en sus múltiples formas) está representada por A (contenido en el B); es el elemento inherente al quehacer cotidiano de la institución; es el espacio de encuentro habitual entre estudiantes, maestros y directivos docentes.
- C es la *comunidad* en la que se proyecta la institución educativa, que comprende elementos físicos, políticos, culturales y sociales, con los cuales interactúan los estudiantes, los docentes, los directivos y el personal administrativo.

El *aula* o *salón de clase* es el espacio más significativo dentro de la institución escolar. Es el sitio de encuentro de los estudiantes con el docente; el espacio donde el diálogo y la reflexión orientada por el docente permiten construir a los niños y jóvenes no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas que apoyan su formación integral. El aula es

identificada como el espacio más relevante en el proceso de aprendizaje y de formación del estudiante porque es allí donde se desarrollan los procesos primarios de la calidad institucional.

El proceso formativo organizado de acuerdo con los niveles de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en el *aula* a partir del currículo, el cual le sirve de hilo conductor para la apropiación y construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El aula relaciona al estudiante con el conocimiento porque, en esencia, es el espacio del conocimiento y establece vínculos entre procesos pedagógicos y contenidos curriculares dirigidos a la construcción de conocimientos significativos, innovadores y creativos para la formación integral de los alumnos.

Adicionalmente, el aula debe ser un espacio de interacción para fomentar el buen comportamiento y los valores necesarios para desarrollarse cívicamente en sociedad. También debe ser el espacio para el perfeccionamiento de competencias que ayuden al estudiante en su futuro productivo, social y personal.

El segundo escenario de la institución educativa es el espacio físico y social definido en términos de escenario *interno* para los procesos de gestión escolar, el cual denominamos *organización escolar*. Como escenario de actuación, establece y brinda el espacio para que los diferentes miembros de la comunidad educativa cumplan sus roles y desplieguen allí las funciones propias correspondientes a los órganos del gobierno escolar: Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo Estudiantil, Consejos de Clase, Asociación de Padres de Familia, egresados de la institución y directivos, con el fin de elaborar, ejecutar, evaluar y reorientar los lineamientos y contenidos del PEI. Como lo afirma Arbós (2003), un sistema educativo moderno, dentro de una sociedad plural, no puede funcionar eficazmente si no se toman en consideración las voces de sus miembros y las necesidades de los usuarios del mismo, de sus opiniones y reflexiones y sus formas de organización.

Es en este escenario donde se gestan e impulsan las reformas educativas e institucionales, donde se consolida el PEI, donde se estudian, analizan y promueven cambios académicos y pedagógicos, y se lleva a cabo gran parte de la gestión del establecimiento educativo. En la actualidad, gracias a las reformas que se están gestando en este momento a nivel mundial, se está logrando una mayor autonomía de los centros educativos, por lo que la gestión interna en dichos centros hace partícipes a todos los miembros de la institución escolar (directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo) (Guzmán, 2005).

El tercer escenario corresponde a la *proyección de la institución educativa en su comunidad*. Retomando lo planteado por Seibold (2000, p. 4), la comunidad es el espacio

... en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Ella no vive en el aire. Necesita un “hábitat” o marco cultural-axiológico y socioeconómico en el que esté inscrita y con el cual mantenga un permanente flujo y reflujo de dar y recibir. Es en este medio donde se descubren las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y de la comunidad. Los alumnos serán vivos portadores de un imaginario social rico en determinaciones tradicionales, modernas y posmodernas que introducirán en el aula, y que será responsabilidad del docente descubrir, reconocer y alentar a fin de reelaborarlo con nuevos y significativos saberes. Así se formará un “clima” inculturado propicio para el reconocimiento de las identidades personales y para el acrecentamiento de la calidad educativa. (...) Es también en este imaginario social donde anidan las demandas y las problemáticas más acuciantes que agitan a los jóvenes y conmueven a la comunidad, como son la pobreza, la exclusión, la violencia, el desempleo, el consumismo, el sida, la contaminación ecológica, etc., y que de un modo u otro deberán ser asumidas como “temas transversales” en el currículo de esa institución escolar.

Al respecto de la inserción de la institución educativa en su comunidad, Drucker (1992) afirma que:

La organización moderna tiene que estar en una comunidad pero no puede ser parte de ella. Los integrantes de la organización viven en un lugar particular, hablan su lengua, envían los niños a sus escuelas, votan, pagan impuestos y necesitan sentirse en casa. Sin embargo, la organización no puede integrarse a sí misma dentro de la comunidad, ni subordinarse a los fines de la comunidad. Su *cultura* tiene que trascender a la comunidad. Es la naturaleza de su tarea y no la comunidad en donde se realiza la tarea, la que determina la cultura de una organización (p. 4)¹⁰.

La institución educativa debe entenderse, en consecuencia, como una organización social construida en la dinámica cotidiana de las relaciones que se establecen y consolidan entre sus miembros: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres de familia y egresados, los cuales cumplen una serie de roles y funciones específicas y propias de cada grupo, pero que deben confluir en metas y beneficios comunes.

Roles y competencias de los sujetos actuantes de la institución escolar

El estudiante es el sujeto central del proceso formativo de la institución escolar, cuya función específica es el logro de la construcción de estructuras mentales que le permitan apropiarse del conocimiento y desarrollar un proceso de formación integral, que se plasma no sólo en los aspectos académicos sino también en su desempeño social. En el aula, con la orientación del docente, el estudiante desarrolla las diferentes competencias académicas, habilidades de diversa naturaleza (físicas, cognitivas, sociales, etc.), actitudes y valores que le permiten niveles de idoneidad individual y proyección en comunidad.

Los espacios propios de la organización escolar (salón de profesores, salón de reuniones, auditorio, etc.), le sirven al estudiante para apoyar su proceso de formación integral, mediante la participación en los órganos del gobierno escolar, la socialización con los compañeros y con los demás miembros de la comunidad educativa.

Al ser el estudiante un miembro de la comunidad en la cual está inscrita la institución escolar, lleva a establecer los imaginarios, las costumbres, tradiciones, normas, etc. que deben ser punto de referencia para la elaboración del PEI y los planes de trabajo que de él se deriven, así como objeto de reflexión en el aula para construir y fortalecer el acervo cultural de la comunidad. La familia acompaña y apoya allí el proceso de formación del estudiante que se ha iniciado en el aula.

El docente y el directivo docente desempeñan roles diferenciados en cada uno de estos escenarios: es el maestro o profesor en el aula de clase o fuera de ella, en los diferentes espacios funcionales (laboratorio, biblioteca, cancha de deportes o parque, etc.); como docente, es el responsable de los procesos de aprendizaje, de la apropiación de conocimiento y la socialización de sus alumnos, es decir, de su formación integral. Como directivo docente es responsable del funcionamiento de la institución y de la actividad pedagógica (dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación curricular).

Docentes y directivos son miembros activos de la organización escolar. Se integran en el trabajo colectivo orientado por unos objetivos institucionales y administrativos para optimizar los procesos pedagógicos

¹⁰ La paginación corresponde a la traducción que realizó Gretchen González para la versión en Internet de la revista *Gestión y Estrategia* No. 5, op. cit.

y los propios de la organización (planeación, gestión, evaluación, etc.). Igualmente son ambos los promotores y orientadores de los procesos institucionales en la comunidad, y responsables de articular los programas curriculares y procesos pedagógicos con el entorno físico y social de sus estudiantes. Como señala Lipovetsky (1996):

En la organización de la excelencia los ideales compartidos rempazan el principio a la coerción burocrática... la ética en la gestión significa tanto el renacimiento del ideal normativo de los valores como una atención incrementada llevada a los factores psicológicos y relacionales en la motivación del trabajo... No constreñir más en el trabajo con la norma ideal o la disciplina, sino hacer de él una esfera potencialmente rica en relación íntima y capaz, con ello, de conjurar los movimientos de no pertenencia individualista (pp. 272-275).

El personal de apoyo administrativo, por otra parte, facilita los procesos internos y externos que lleva a cabo la institución escolar, mediante la gestión y el cumplimiento de procedimientos que permitan la obtención de información clara, oportuna y veraz hacia todos los miembros de la comunidad. Apoyan los procesos de aula administrando los materiales didácticos, y facilitan los procesos de comunicación internos y externos; así mismo, son responsables de la sistematización y la consolidación de la información de los estudiantes (calificaciones e informes) y de los proyectos que desarrolla la institución educativa.

Los padres de familia o acudientes de los estudiantes son igualmente responsables del proceso educativo, en un sentido amplio del término. Apoyan los procesos desarrollados en el aula, participan en el gobierno escolar y presentan propuestas para la proyección de la

institución en la comunidad de la cual hacen parte. De otro lado, los egresados de la institución pueden participar en la organización escolar mediante la valoración de la eficacia de los procesos formativos llevados a cabo en su colegio, retroalimentando el PEI con sus experiencias educativas, laborales o profesionales.

Acciones intencionales de los sujetos actuantes de la comunidad escolar

Las actuaciones de todos los miembros de la comunidad escolar en los diferentes escenarios para dar cumplimiento a los objetivos misionales y organizacionales, deben hacerse visibles, observables y cuantificables durante el ejercicio de sus responsabilidades. Esto es lo que denominamos *acciones intencionales*. Dichas *acciones intencionales* se traducen en actuaciones, y éstas, a su vez, deben guardar estricta concordancia con los contextos que las ponen en evidencia. En síntesis, las acciones intencionales se expresan en actuaciones desplegadas en contextos concretos, con cierto grado de generalidad.

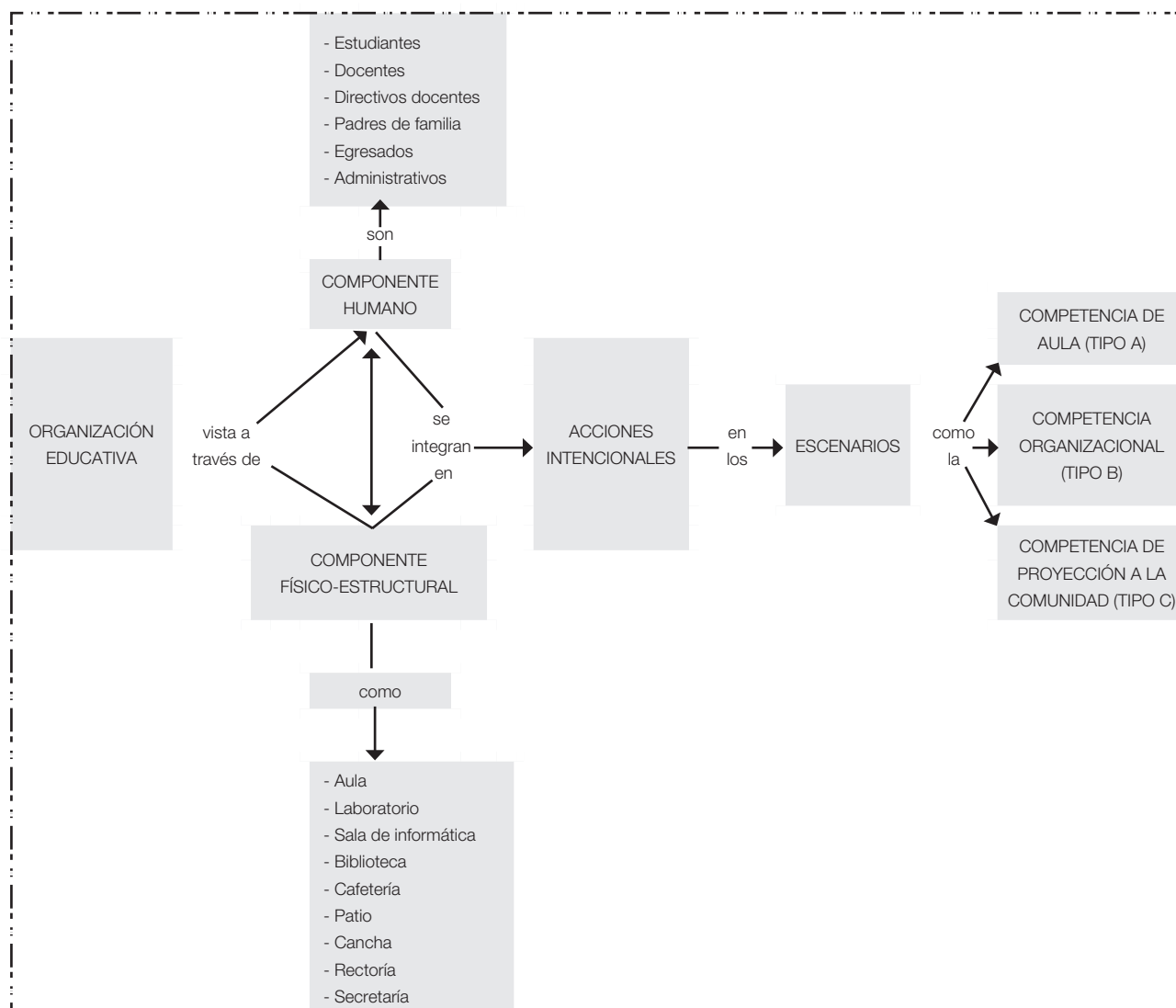
Las acciones intencionales en los diferentes escenarios se derivan de la misión, los objetivos y las responsabilidades definidos dentro de la institución y asumidos por los actores de la organización educativa en el ejercicio de sus funciones. El ejercicio de las funciones debe estar en concordancia y orientado al logro de metas particulares e individuales en los diferentes escenarios de actuación. El repertorio intelectual, actitudinal y comportamental de estudiantes, docentes, directivos docentes y personal de apoyo institucional, se pondrá en evidencia cuando actúan intencionalmente dentro de la organización educativa o en situaciones que demanden su actuación frente a padres de familia, egresados y comunidad.

Finalmente, en la organización escolar, es al docente a quien compete la mayor cuota de responsabilidad en cuanto al quehacer pedagógico. Si bien los directivos docentes y padres de familia son los que colaboran y apoyan el proceso de formación de los estudiantes, es el docente quien cumple el papel más importante dentro de la acción formativa institucional.

Un docente competente es aquel capaz de manifestar en acciones intencionales las condiciones de excelencia enunciadas sobre su idoneidad pedagógica y profesional en los tres escenarios que definen las dimensiones del quehacer docente dentro de la organización institucional.

El siguiente esquema ilustra los diferentes contextos, niveles y escenarios de la organización escolar:



FIGURA 3. Acciones intencionales en los contextos y niveles de organización.

Modelo integrado de competencias para evaluaciones docentes

Teniendo en cuenta que las anteriores consideraciones sobre la organización escolar sirvieron como marco conceptual para la asesoría al Ministerio de Educación Nacional, deseamos compartir la forma como se orientó la propuesta de evaluación para el periodo de prueba de docentes en la primera convocatoria nacional del MEN, llevada a cabo a finales de 2004.

Una definición unívoca y compartida en torno al concepto de competencia profesional no es una tarea fácil; lo afirma Navío Gámez (2005), quien al respecto señala:

... el concepto de competencia, ya rico en ambigüedades, se carga de nuevos significados, despierta la curiosidad, desempeña múltiples funciones y se generaliza en diversos medios. Se está imponiendo tanto en las investigaciones realizadas en los ámbitos del trabajo y de la educación como en los discursos de las partes implicadas, e inspira medidas en materia de empleo y formación. (...) las competencias no son forzosamente más importantes que antes, sino más importantes de lo que se pensaba [...] constituyen un signo de ruptura, de transformación del sistema productivo.

Más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones

es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del profesional en su contexto particular. La competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria, concepto que incluye el conocimiento específico, los saberes propios del ejercicio profesional y las habilidades técnicas para una actuación exitosa en su quehacer cotidiano.

Dos grandes dimensiones engloban las competencias del docente en la institución escolar, las cuales son la base para proceder a su evaluación:

- Las competencias *específicas* en su quehacer pedagógico (Tipo A)
- Las competencias de *desempeño profesional* que comprenden:
 - Competencias dentro de la organización escolar (Tipo B)
 - Competencias profesionales para proyectar la institución educativa a la comunidad (Tipo C).

Para dar cumplimiento a las metas y los objetivos misionales de la institución educativa, la evaluación del docente cumple un propósito importante en cada uno de los escenarios de la organización escolar, a saber:

- En el espacio del aula, se realiza la evaluación del saber y quehacer del docente, la cual se traduce en competencias específicas relacionadas con los dominios, las prácticas pedagógicas, el sistema de calificación, la gestión y orientación de su actividad docente en relación con el modelo pedagógico institucional.
- En el espacio de la organización escolar, las acciones intencionales del docente se refieren a su desempeño como profesional dentro del ámbito de la organización misma; acciones que al ser evaluadas deben guardar estricta concordancia con las funciones y responsabilidades misionales que debe cumplir el docente dentro de esta organización.
- En el escenario de proyección institucional hacia la comunidad, la evaluación del docente se orienta a través de acciones plasmadas en proyectos, programas y actividades curriculares, de apoyo e integración social y cultural de los miembros de la comunidad en la cual está insertada la institución educativa.

El punto de referencia del proceso de evaluación de los docentes debe surgir de una clara comprensión del significado pedagógico y el de la organización escolar. La aplicación de estándares para la evaluación de competencias profesionales y de sus correspondientes in-

dicadores debe ser ante todo consistente con respecto a lo planeado y acordado colectivamente y lo que los docentes deben demostrar y lograr en un periodo establecido, como es el caso del periodo de prueba, para cumplir con las metas misionales y el PEI.

Lo que es incuestionable y básico de evaluar en todo docente es su capacidad para desarrollar su quehacer pedagógico, su capacidad para integrarse a la organización escolar y su capacidad para proyectar la escuela en la comunidad, teniendo en cuenta que en cada escenario y nivel académico de la institución educativa, éstos tendrán exigencias y tiempos diferentes. Esto debe sustentar una propuesta de ponderación de las competencias en los diferentes escenarios de la vida escolar, cuando es traducida a un instrumento concreto llamado formato o protocolo de evaluación del docente.

Es oportuno reiterar que las competencias evaluadas deben guardar relación con el contexto, los escenarios y los niveles de exigencia del aprendizaje contemplados en el PEI. Su ponderación depende de los objetivos misionales, las responsabilidades de los docentes en sus respectivas áreas, así como de la programación curricular que se esté adelantando en un momento o periodo determinado.

Creemos conveniente recoger en una breve síntesis los contenidos de la Guía Metodológica No. 10 para la evaluación de docentes en periodo de prueba y las competencias profesionales que se pueden tener en cuenta a la hora de evaluar a los docentes en este periodo:

• **Competencias específicas en aula – Tipo A:**

Las competencias *específicas* se establecen a partir de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula. Las competencias pedagógicas se relacionan con el dominio en algún campo del saber y su aplicación o puesta a prueba cuando se lleva a la práctica, a la realidad o al contexto escolar concreto en el escenario de aula. Allí se evalúa la actuación intencional idónea del docente, para la cual se “exige establecer múltiples relaciones entre el conocimiento particular puesto en escena y el entorno sobre el cual se actúa” (Bogoya, 2000, p. 11).

Es conveniente insistir en la enorme multiplicidad de situaciones en las que se pueden apreciar y valorar las competencias específicas del docente. Quizás las mayores demandas que enfrenta el docente están en la comprensión de las necesidades de los alumnos, en la generación de un ambiente de confianza y en el manejo reflexivo de sus actuaciones frente a su quehacer. Sobre estas dimensiones cabe la pregunta: ¿Qué y cómo

evaluar al maestro inexperto que acaba de ingresar en el sistema laboral educativo?

La complejidad del aula demanda más que un listado de normas o actividades. Por ello es necesaria una evaluación flexible que garantice y contemple la relevancia de las complejas situaciones en las que trabajan los docentes en sus aulas de clase. Una posición reflexiva es beneficiosa para abandonar posiciones profesionalistas y mecanicistas de la labor docente, lo cual debe ser contemplado en la evaluación de docentes en periodo de prueba.

• **Competencias de desempeño profesional en la organización escolar – Tipo B:**

Las competencias de tipo organizacional se derivan de todas las acciones realizadas por los docentes, cuya intencionalidad es lograr el desarrollo de la misión, la visión y los objetivos de la institución escolar visibles en procesos como planeación, programación, gestión y evaluación. Para cumplir los objetivos misionales, una condición que ha sido identificada por los mismos docentes es la generación de un lenguaje común propositivo que articule y armonice a los actores de la organización escolar en función del PEI.

Podríamos cuestionar el grado de significancia sobre la organización escolar que posee un docente recién ingresado en la institución educativa; sin duda, el desempeño en relación con la organización escolar atraviesa diferentes etapas en las cuales se va asimilando la cultura organizacional, y en ese proceso interactivo (entre docente y organización escolar) se van decantando las competencias en este escenario por la naturaleza relacional.

Esta condición inherente a la organización escolar exige ser extremadamente cuidadosos en el momento en

que se realiza la evaluación de las competencias de desempeño dentro de la organización escolar. Lo que en esencia se pretende evaluar dentro de este apartado es qué tanto el docente busca ser un “buen miembro” de la comunidad escolar, que encaja armónicamente dentro de la organización, y las competencias que demuestra para el cumplimiento de este propósito individual e institucional.

• **Competencias de desempeño profesional para la proyección de la escuela a la comunidad – Tipo C:**

Como su nombre lo indica, son las acciones que se desarrollan por parte de docentes a través de proyectos, programas o actividades que van encaminados a vincular a la institución educativa con su comunidad. Acciones relacionadas con el estímulo de sus estudiantes por el conocimiento de su contexto histórico, económico y sociocultural; por el mejoramiento de las condiciones del entorno que los afectan y el aporte al desarrollo de relaciones armónicas con la comunidad, principalmente los padres de familia y miembros externos que pueden beneficiar a la institución educativa.

Las anteriores acciones han de articularse con las competencias que deben demostrar los docentes tanto en su desempeño dentro de la institución escolar como en las acciones hacia afuera, es decir, hacia la propia comunidad. Esto demanda de la evaluación el establecimiento claro de las relaciones entre escenarios, acciones y competencias. Se propone que la evaluación del periodo de prueba se realice de tal forma que incluya estas consideraciones.

El siguiente cuadro ilustra una de las posibilidades de ponderación de las competencias del docente, donde se evidencian las relaciones entre escenarios, acciones y competencias por evaluar.

CUADRO 1. Propuesta para la ponderación de competencias por cargos y los escenarios de los docentes.

PROTOCOLOS	TIPO DE COMPETENCIAS	Nivel pre-escolar y grados 1 y 2	Nivel básica (grados 3 a 9)	Nivel medio (grados 10 y 11)
Protocolo 1	Tipo A. Competencias pedagógicas (competencias específicas)	50%	50%	40%
Protocolo 2	Tipo B. Competencias organizacionales (competencias de desempeño)	25%	30%	30%
	Tipo C. Competencias para la proyección a la comunidad (competencias de desempeño)	25%	20%	30%
TOTAL		100%	100%	100%

Tomando el caso de un docente de nivel básica, por ejemplo, se espera que en aula utilice estrategias pedagógicas de acuerdo con los ritmos y las diferencias de aprendizaje de los estudiantes (lo cual correspondería a un 50% del total de las competencias evaluadas); igualmente, se espera que se ajuste a las orientaciones del modelo pedagógico de la institución y que desarrolle los contenidos curriculares y proyectos que han sido planeados en reuniones –de área, de Consejo Académico o Directivo–, las cuales representarían las competencias organizacionales (con un valor del 30%). También se espera que promueva y realice actividades donde se involucren las características socioculturales de los estudiantes y la comunidad, con la intención de fomentar una interacción con su medio, ya sea a través de proyectos transversales o en la integración con las redes de apoyo (con un valor de 20%).

La aplicación de un modelo de evaluación del docente, basado en competencias profesionales de diferente tipo, debe ser coherente y congruente con el modelo propuesto; de lo contrario, la evaluación se convierte en un proceso mecánico, sin claridad en los objetivos y sin que los resultados permitan retroalimentar el proceso educativo.

Con el modelo anterior queremos significar que la estructura general o básica de las capacidades y competencias profesionales en los diferentes escenarios de la institución educativa es el punto de partida para el desarrollo de las mismas a partir de la evaluación realizada en el periodo de prueba. Es sobre las estructuras básicas adquiridas en los procesos de formación inicial donde cobra sentido el principio de formación continua en el contexto escolar. Ni las capacidades del docente ni las competencias demostradas durante el periodo de prueba son productos y elementos estáti-

cos. El valor de la formación continua, así como otros elementos o aspectos clave de la lógica de las competencias, como el contexto, la experiencia profesional, la armonización de los sujetos actuantes dentro de la organización escolar, son aspectos fundamentales en los procesos de evaluación y cualificación de los docentes; por tanto, su cualificación no puede ser considerada como algo resuelto o definitivo sino como algo en constante evolución.

La importancia de una evaluación de este tipo (que además de estar orientada a los resultados esté orientada a la mejora) para el docente que ingresa es el conocimiento que puede adquirir sobre su labor en la escuela y en los diferentes escenarios de la misma. Aunque muchas veces el docente sepa que está realizando una labor adecuada o inadecuada, no conoce las razones, las causas y los factores que inciden en su quehacer cotidiano, y una evaluación de este tipo debe ayudar a mostrarle el porqué de lo que está ocurriendo en su labor (Lukas y Santiago, 2004).

Por último, una evaluación que siga criterios claramente definidos acordes con su contexto, se convertirá en una herramienta invaluable para la gestión del centro educativo, ya que ayudará a los directivos docentes a tomar las decisiones acertadas y a conocer la realidad de su institución educativa para valorar las acciones que se espera el docente debe cumplir eficazmente en ella. Aunque el objetivo de este tipo de evaluación no es una “evaluación institucional”, el análisis de los resultados de la evaluación de los docentes que laboran en la escuela dará luces a los directivos para la gestión de su mayor recurso, sus docentes, en la búsqueda del éxito institucional y el logro de adecuados procesos educativos como indicadores de una educación realmente de calidad.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2006, 12 de febrero). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Arbós, A. (2003, 10 de abril). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/416Arbos.pdf>
- Arrupe, O. (2003, 25 de octubre). La calidad educativa en el nivel de concreción. Un aporte desde otra mirada y otro lugar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/537Arrupe.PDF>
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Editorial Unibiblos.
- Climent, G. (2002). Desde la esfera de los valores. *Revista de Blanquema*, 7, URL.
- Drucker, P. (1992). La nueva sociedad de organizaciones (Traducción de Gretchen González del artículo original The New Society of Organizations, de Peter Drucker, publicado en *Harvard Business Review*, septiembre-octubre de 1992). *Revista Gestión y Estrategias*, 5, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Disponible en: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num5/doc14.htm>
- Edwards, V. (1991) *El concepto de calidad de la Educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OLREAC.
- Garay, L. J. y otros. (2005). *Cinco propuestas para construir una Colombia más incluyente*. Bogotá: Planeta Paz.

- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guzmán, C. (2005, 10 de septiembre). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.pdf>
- Hayes, D. (1997). Teaching Competences for Qualified Primary Teacher in. En: *Teacher Development*, 1(2), 1-11.
- Lipovetsky, G. (1996). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- López Rupérez, F. (2000). *Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamentos y políticas de calidad en la gestión escolar*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencias.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mejía M. J. (2000, 22 de octubre). La calidad de la educación en tiempos de globalización: una mirada crítica desde la educación popular. Organización Fe y Alegría. Disponible en: http://www.feyalegria.org/images/office/MRM-CalidadNicaragua_1454.doc
- Navío Gámez, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro, Ediciones Universitarias de Barcelona, EUB.
- Pérez-Olmos, I., Fernández-Piñerez, P. y Rodado-Fuentes, S. (2005). Prevalencia del trastorno por estrés postraumático por la guerra, en niños de Cundinamarca, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(3), 268-280.
- Restrepo, M. (1993). El sentido de la educación: desarrollo humano y sus realidades. *Signo y Pensamiento*, 23, 11.
- Seibold, J. (2000, marzo 30-31). Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Ponencia presentada en Segundas Jornadas Internacionales sobre Ética y Educación. Cátedra Unesco Ética y Política. Buenos Aires, Argentina.
- Unesco (2004). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para todos: el imperativo de la calidad. Resumen. Disponible en: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- Unesco (2005). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para todos: el imperativo de la calidad. Panorama regional de América Latina y el Caribe. Informe de seguimiento. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_ept_2005_panorama_regional_america_latina_caribe.pdf
- Vidal Araya, L. (2004, 10 de marzo). Evaluación organizacional de la excelencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/600vidal.pdf>

